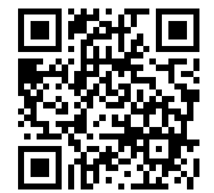





ENSEIGNEMENT MOYEN.

CONSIDÉRATIONS

SUR LA

NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME

DANS

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES,

PAR

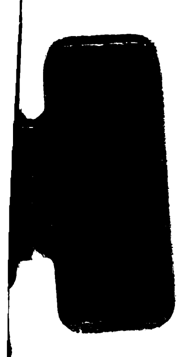
Victor VAN ACHTER.



TOURNAI.
ADOLPHE DELMÉE, imprimeur du *Moniteur de l'enseignement*.

1850.





A Monsieur Roulez, professeur à l'Université de Gand, hommage respectueux de l'auteur,
Victor Van Achter pr.

CONSIDÉRATIONS

SUR

LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME

DANS

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES.

Extrait du *Moniteur de l'enseignement*.

ENSEIGNEMENT MOYEN.

CONSIDÉRATIONS

SUR LA

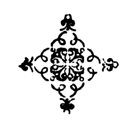
NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME

DANS

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES.

PAR

VICTOR VAN ACHTER.



TOURNAI.

ADOLPHE DELMÉE, imprimeur du *Moniteur de l'enseignement.*

1850.

CONSIDÉRATIONS

SUR

LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME

DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES.

> **La méthode pour enseigner les langues doit être conforme aux procédés de la nature.**

L'antiquité, dans ses manifestations les plus brillantes, a toujours été la source riche et féconde à laquelle se sont trempés les grands hommes de tous les siècles.

Hommes d'état, philosophes, littérateurs, tous ont été demander à cette mine inépuisable le secret de leur talent, de leur génie ! Arts, sciences, littérature, l'antiquité leur a fourni des modèles pour tout.

Aussi tous les biographes des hommes illustres nous les montrent-ils faisant leurs délices de ces ouvrages immortels qui nous désespèrent par la science, la profondeur des pensées et la perfection du style.

Les œuvres des grands écrivains d'Athènes et de Rome, qui, en dépit des *barbares civilisés* qui ont osé les attaquer, resteront nos maîtres comme penseurs et comme littérateurs, seront donc toujours l'objet des méditations et des études de tous ceux qui voudront savoir penser et écrire.

Notre siècle, si remarquable à tant d'égards, semble avoir oublié cette importance des études classiques. Il n'a pas vu assez que l'éducation de l'homme ne peut pas se renfermer dans le cercle de ses besoins physiques ; que l'homme est un être moral et intelligent par excellence ; qu'il est né surtout pour connaître et pratiquer le bien, le beau, le vrai, et qu'il ne sait rien encore quand il n'a appris qu'à pourvoir à ses besoins matériels.

Puisque l'esprit a ses besoins aussi, quelle nourriture plus saine et plus substantielle peut-on lui offrir que celle qu'il trouvera dans l'étude de ces écrivains anciens, modèles des pensées nobles et fortes et du goût le plus pur (1)?

L'éducation de l'homme moral est celle de la société elle-même. Si cette éducation est bonne, forte, la société s'élève et produit de grandes choses. Est-elle mauvaise, faible, la société ne produit plus rien qui ne soit marqué au coin de l'impuissance ; elle tombe peu à peu dans la barbarie.

Ouvrons un instant l'histoire pour constater cette vérité.

Par quoi les Athéniens, dans le petit espace de la Grèce qu'ils occupaient, se firent-ils une réputation impérissable? — Par la culture des lettres, par les œuvres immortelles qu'ils produisirent.

Comment Rome, devenue maîtresse du monde par ses victoires, en devint-elle l'admiration et le modèle? — Par la culture des lettres et les œuvres de ses hommes de génie.

Pourquoi l'Afrique, si savante autrefois, pourquoi l'Egypte, que l'antiquité considérait comme la mère de toutes les sciences, sont-elles

(1) Il est entendu, que nous n'avons nullement l'intention de contester ici l'avantage qu'il y aurait à étudier, plus qu'on ne le fait, les écrivains sacrés, qui, très-souvent, ne le cèdent en rien aux auteurs profanes sous le rapport scientifique et littéraire.

tombées dans une stérilité complète et même dans la barbarie? — Pour avoir négligé et oublié la culture des lettres.

Comment les peuples de l'Occident et du Nord devinrent-ils, de grossiers et barbares qu'ils étaient, des peuples civilisés et éclairés, produisant des ouvrages sublimes, dignes de rivaliser avec les chefs-d'œuvre antiques? — Par la culture des lettres.

Et aujourd'hui, à quoi doit-on attribuer cette dépravation du goût, ce dévergondage littéraire qui a envahi les œuvres modernes, sinon à l'absence d'études sérieuses de la belle littérature ancienne?

A ce propos, disons-le avec M. Marlin : « Il n'y a d'espoir » d'arrêter sur la pente fatale où elle se précipite la dépravation du » goût qui fait tache sur notre époque, qu'en retournant avec ardeur » à l'étude des chefs-d'œuvre d'Athènes et de Rome (1). »

Les titres incontestables des lettres anciennes n'ont pas arrêté leurs détracteurs.

« L'antiquité a fait son temps, s'est-on écrié dans un paroxisme d'ignorance! Autres temps, autres mœurs! Le progrès, les besoins de l'époque demandent des études plus positives et plus sérieuses que celles des classiques! »

Comme si l'homme du siècle d'Auguste ou de Périclès n'était pas le même que celui du XIXe siècle! Comme s'il y avait deux moyens de bien faire son éducation esthétique!

Laissons parler sur l'importance et la nécessité de l'étude des anciens, un homme d'Etat éminent, qu'on n'accusera certainement pas d'idéalisme! « Il faut, dit M. Thiers, si l'on veut occuper l'es- » prit de l'enfant sans le fatiguer trop tôt, le nourrir de l'étude des » langues, et entre toutes, lesquelles choisir sinon celles qui sont

(1) *Essai d'une traduction en vers français du poète de Téos*, par D. Marlin. Tournai, 1850.

» les langues de la science ?... Sans les langues anciennes, on ne » connaît pas l'antiquité. Or, osons le dire à un siècle orgueilleux » de lui-même, l'antiquité est ce qu'il y a de plus beau au monde. » Indépendamment de sa beauté, elle a pour les enfants un » mérite sans égal : elle est simple..... *Ce ne sont pas seulement des* » *mots* qu'on apprend aux enfants en leur apprenant le grec et le » latin, ce sont de nobles et sublimes choses; c'est l'histoire de l'hu- » manité sous des images simples, grandes, ineffaçables. Eloigner » l'enfance de ces sources du beau antique, ne serait-ce pas préci- » piter notre abaissement moral ? (1) »

Après ces paroles si remarquables de M. Thiers, citons encore celles d'un autre savant contemporain : « L'étude de l'antiquité, dit » M. Saint-Marc-Girardin, fait à juste titre une grande partie de » l'éducation des peuples modernes. Nos pensées sont nées des pen- » sées de nos devanciers. Supposez que nous rayons de notre cer- » veau toutes les pensées que nous devons aux anciens, nous serons » effrayés du peu qui nous restera.

» L'humanité a beau vouloir parfois se séparer en plusieurs par- » ties et en plusieurs âges, dont le second ne devrait rien au pre- » mier, et le troisième au second, cela est impossible. L'humanité » fait corps; c'est un seul et même homme qui traverse plusieurs » âges, et les pensées de son âge mûr naissent des pensées de sa » jeunesse. La seule manière que nous ayons de visiter l'antiquité, » c'est d'étudier ses langues et ses littératures ; c'est de converser » par l'étude. avec ses poètes, ses orateurs, ses historiens. L'étude

(1) *Rapport de M. Thiers* sur un projet de loi relatif à l'instruction secondaire.

» d'une langue en dit plus sur un peuple et sur un pays, que toutes » les traductions du monde (1). »

Après tous ces avantages que proclament à l'envi tous les bons esprits, comment se fait-il que l'étude du latin et du grec, seul moyen de bien connaître l'antiquité, soit si faible et si négligée ? Comment se fait-il que tant d'hommes soient encore dominés par de funestes préventions contre cette étude ? C'est, selon nous, que les résultats répondent moins que jamais à la longueur du temps qu'on y consacre. Mais, est-ce une raison pour courir sus aux anciens, et devons-nous leur faire un crime de notre incapacité et de la défectuosité de nos méthodes ?

Il n'y a pas bien longtemps encore, M. J. Gendebien, dans une brochure pleine d'esprit et de verve (2), donna le signal d'une nouvelle croisade contre les anciens : l'exagération de cette attaque amena sur la brèche un des écrivains belges les plus distingués par son érudition et son atticisme, l'honorable M. Marlin que nous citions tout-à-l'heure. Dans sa réponse à M. J. Gendebien, où la science du fonds le dispute à l'élégance de la forme, ce savant fait bonne justice de toutes les accusations accumulées contre l'étude de l'antiquité. Et, mérite rare de nos jours (surtout pour un professeur paraissant plaider *pro domo*), il osa regarder le mal en face et l'attaquer dans sa racine, en rompant en visière avec les préjugés des méthodes routinières, causes, nous le pensons comme lui, de toutes les attaques qui se sont produites à différentes époques.

Mais, hâtons-nous de le dire, dans les pages brillantes de M.

(1) *Sur l'instruction intermédiaire en France et en Allemagne*, partie 1, p. 101. — Paris, 1835.

(2) *D'une réforme dans l'enseignement moyen*, par M. Jules Gendebien, avocat à la cour d'appel de Bruxelles. — 1843, in-8.°.

Gendebien, à côté d'assertions très-contestables, il y en a d'autres qui ne sont malheureusement que trop vraies. Une de ces dernières, qui peut les résumer toutes, et qui nous paraît être le point de départ et la cause de la mauvaise humeur qu'exhale la plume caustique de l'auteur, ce sont, comme il le dit lui-même, *les longs efforts* que demande l'étude des langues anciennes et les *minces résultats* qu'elle donne.

Il faut bien le reconnaître, le temps des études exclusivement classiques est passé, et il serait absurde de prétendre le ramener. Des concessions raisonnables, compatibles avec tous les interêts sont nécessaires aux besoins et à l'esprit du siècle. Est-ce à dire pour cela qu'il faille mutiler les études classiques et les sacrifier aux tendances dont nous parlons? Loin de nous cette pensée. Nous croyons, au contraire, qu'on n'a déjà que trop cédé à ces idées d'industrialisme. Cependant, malgré le nombre toujours croissant de branches scientifiques dont on a entouré l'enseignement des lettres, au risque de l'étouffer, il est encore possible, pensons-nous, sans rien retrancher, de tout concilier. Il suffit pour cela d'une réforme des méthodes.

Mais n'anticipons pas. Examinons d'abord jusqu'à quel point le reproche de faiblesse fait aux études classiques est fondé.

Un jeune homme termine ses humanités; il a passé au collége six années pendant lesquelles il est censé avoir appris le français, le latin, le grec, les mathématiques et une foule d'autres choses.

Que sait-il de tout cela?

Du français, peu ou point, quelquefois pas même l'orthographe.

Du latin, souvent pas assez pour traduire à première vue l'auteur le plus facile.

Du grec, si peu qu'il est obligé de recourir constamment à son dictionnaire pour comprendre le moindre passage.

Nous ne parlerons pas des autres branches, dont la plupart du temps il sait à peine l'*a b c*.

A ceux qui nous accuseraient d'avoir chargé ce tableau à plaisir, nous allons répondre en nous appuyant sur des témoignages imposants.

Interrogez les rapports faits par les différents ministères sur l'enseignement moyen; interrogez les professeurs d'université, les membres du juri d'examen, et tous vous diront la décadence et la faiblesse des lettres anciennes, tous vous diront qu'il faut se hâter de remédier à ce déplorable état de choses.

Mais laissons parler ces autorités elles-mêmes.

Voici M. Baguet, ancien professeur de collége, professeur d'université, plusieurs fois membre du juri d'examen, philologue très-distingué, dont certes personne ne récusera la compétence. Ecoutons-le :

« Il est un fait qui n'est malheureusement que trop bien constaté,
» c'est *la faiblesse des études moyennes*. Ce vice a été officiellement
» signalé, en ce qui concerne les colléges subsidiés par l'Etat, dans
» le rapport sur l'enseignement supérieur, présenté en 1840 aux
» chambres législatives par M. le ministre des travaux publics. Des
» observations qui confirment le même fait, ont été adressées au
» Gouvernement par le juri d'examen en philosophie, à la fin de
» différentes sessions. Enfin le rapport, récemment publié, des
» juges du dernier concours de version grecque et de narration
» latine, entre les établissements d'instruction moyenne, ne laisse
» plus aucun doute à cet égard. (1)

Ailleurs (2) le même écrivain dit encore : « Cependant, je l'avoue,
» si les résultats de l'organisation actuelle des colléges étaient entiè-
» rement satisfaisants, tant sous le rapport de la connaissance de la
» langue maternelle que sous le rapport de la connaissance des lan-

(1) *Réflexions sur l'enseignement moyen*, par F. N. J. G. Baguet. *Louvain*, 1842, p. 1.

(2) *Considérations sur l'organisation des colléges*, p. 16. *Louvain*, 1845.

» gues latine et grecque, il y aurait peut-être témérité de ma part » à vouloir proposer des modifications à des personnes qui ne par- » tagent pas mes convictions sur les avantages que procureraient, à » mon avis, ces modifications.

» Mais il n'en est malheureusement pas ainsi. Je sais qu'il y a des » exceptions fort honorables; chaque année, un certain nombre de » jeunes gens convenablement instruits sortent des colléges et don- » nent des preuves publiques de leur savoir, je suis le premier à le » reconnaître; mais enfin ce sont là des exceptions. Hélas! dirai-je » avec M. Marlin (1), personne ne sait mieux qu'un professeur de » rhétorique à quel point j'ai raison.

» Si des aveux semblables, que ne manqueront pas de faire des » hommes consciencieux, ne suffisent point, que l'on veuille se » donner la peine de consulter les statistiques détaillées des résultats » des examens passés devant le juri de philosophie et lettres, ou » bien que l'on demande à quelques-unes des personnes qui ont » siégé dans les différents juris d'examen ce qu'elles pensent en » général de la rédaction en langue maternelle des réponses écrites » des récipiendaires, et que l'on essaie de combattre mes assertions.»

A ce témoignage si imposant, et malheureusement si accablant, ajoutons en un autre qui s'est produit tout récemment dans une occasion solennelle. C'est M. Borgnet, professeur de philosophie, recteur de l'université de Liége qui parle (2)!

« Il est temps, en tous cas, qu'une réforme intervienne. L'étude » des langues anciennes subit, depuis plusieurs années, un mouve-

(1) *Lettre à M. Gendebien,* Liége, 1843. p. 15.

(2) *Discours* prononcé à la distribution des prix aux lauréats des universités et de l'enseignement moyen, au mois de septembre 1849. (*Moniteur de l'enseignement*, tome I. p. 244).

» ment de décadence dont les membres du juri d'examen peuvent,
» à chaque session, constater le progrès, et qui s'applique, dans une
» proportion plus ou moins forte, à tous les établissements, sans
» distinction d'origine. Pourquoi ne l'avouerions-nous pas? On ne
» guérit pas un mal en le dissimulant. Ce n'est pas, du reste, un
» résultat particulier à notre pays. En Allemagne comme en France,
» le même fait a été observé, et dans ces deux pays, les partisans
» des études solides se préoccupent aussi du remède à employer. »

Nous pourrions multiplier les citations, mais le temps nous presse, et nous pensons d'ailleurs en avoir assez dit pour convaincre les plus incrédules sur ce premier point, savoir *: la faiblesse et la décadence des études moyennes.*

A quelles causes faut-il attribuer les déplorables résultats dont nous venons de parler?

Avant d'entrer dans l'examen de cette question, la plus délicate de notre travail et en même temps la plus importante, nous déclarons que nous n'entendons nullement faire ici la critique d'aucun établissement, d'aucun professeur de l'enseignement moyen en particulier.

Nous savons que quelques athénées et colléges sont jusqu'à certain point à l'abri du reproche de faiblesse fait à l'enseignement moyen en général.

Mais cette supériorité, qu'attestent de nombreux et brillants succès, prouve seulement que le talent des professeurs de ces établissements a su triompher des obstacles des méthodes vicieuses, et n'infirme en rien les assertions des hommes que nous avons cités.

D'ailleurs, cette supériorité, ces succès sont l'exception, tandis qu'ils devraient être la règle.

Qu'on le sache bien aussi, nous n'avons pas l'outrecuidance de venir nous poser en pourfendeur d'abus, en réformateur: si rude tâche ne nous appartient pas.

Seulement nous avons été frappé des fâcheux effets signalés par des autorités irrécusables et nous avons recherché quelles pouvaient en être les causes.

C'est le résultat de nos réflexions, de nos recherches que nous venons soumettre aux juges compétents.

Que la lumière se fasse sur l'importante question des méthodes, voilà notre désir, voilà notre but.

Il est plus que temps, pensons-nous, qu'on élucide enfin une bonne fois cette question vitale pour l'enseignement moyen.

Cela dit, nous allons entrer dans le vif de la matière.

Faisons poser devant nous un des colléges les mieux organisés, et ouvrons son programme.

La première cause de faiblesse que nous trouvons, c'est le commencement prématuré de l'étude des langues anciennes sans avoir fait préalablement une étude assez raisonnée de la langue maternelle.

Que voyons-nous en effet ?

Nous sommes en septième ; les jeunes gens qui composent cette classe sont des enfants ou fraîchement sortis de l'école primaire, ou quittant le toit paternel pour venir s'asseoir sur les bancs d'une classe.

Le but du professeur de ce cours semblerait devoir être de compléter l'instruction première de ces élèves et de les préparer à l'étude des langues anciennes, mais le programme ne lui impose pas que cette tâche ; il doit encore les initier aux éléments de la langue latine, et même, dans certains établissements, aux éléments de la langue grecque : et tout cela dans l'espace de neuf mois à peine !

Mais reprenons les choses *ab ovo*, comme dit Horace.

L'élève est entré en septième ; on lui met entre les mains la grammaire *peu* française (1) de Noël et Chapsal, et au pas de course, — car

(1) Voir à ce sujet l'ouvrage intitulé : *Récréations grammaticales ou les* 190 *barbarismes, fautes de français, ou règles fausses, contenus dans la grammaire de M. Chapsal, par Bonneau. Paris,* 1849.

le temps presse, et le programme est là, véritable épée de Damoclès suspendue sur la tête du professeur, — on lui en fait appliquer les règles pendant les premiers mois de l'année scolaire.

Mais ce *steeple-chase* grammatical est vite terminé, car on a hâte d'arriver à l'étude des langues anciennes.

Arrêtons-nous ici un instant et demandons à l'élève ce qu'il a appris. Nous ne parlerons pas de l'orthographe usuelle, c'est l'affaire de la lecture et du temps. Mais que sait-il d'analyse grammaticale, d'analyse logique, de grammaire générale?

Peu de chose, trop peu au moins pour commencer avec fruit l'étude d'une langue ancienne.

Demandez, en effet, au professeur de sixième et même de cinquième ce qui les fait trépigner si souvent dans leur chaire à la lecture du devoir de leurs élèves, demandez leur pourquoi ces élèves traduisent si mal le français en latin et vice-versa, et ils vous répondront : c'est que ces jeunes gens ne comprennent pas bien le rôle que jouent dans la proposition le *sujet*, *l'attribut* et leurs *compléments*, c'est parce qu'ils ne savent pas le premier mot de l'analyse logique, cette base indispensable de l'étude des langues par les livres.

A quoi bon alors tant se presser de mettre entre les mains des élèves des rudiments latins et grecs, si l'on est obligé de recommencer ce travail élémentaire d'analyse logique en sixième et en cinquième?

Ne serait-il pas mille fois plus rationnel de s'arrêter un peu plus longtemps à l'étude de la langue maternelle, qui doit servir de point de comparaison pour l'étude des autres langues, que d'être obligé, pour avoir d'abord trop accéléré la marche, de rebrousser chemin et de perdre ainsi un temps précieux?

Ne serait-on pas tenté de croire qu'il s'agit de dégoûter les élèves de l'étude des langues qu'on veut leur enseigner? On ne le veut pas sans doute, mais c'est là qu'on arrive; et la preuve c'est que, chaque

année, dans tous les établissements, on voit une foule de jeunes gens après la sixième ou la cinquième abandonner le cours d'humanités, désespérant de pouvoir jamais vaincre les difficultés qu'ils croient insurmontables de l'étude du latin et du grec.

Ici se présente une observation faite par M. J. Gendebien, dans la brochure que nous avons citée plus haut. « Nous pensons, dit cet » écrivain, p. 51, que l'on impose aux élèves dans les établissements » d'instruction moyenne un travail exorbitant, hors de proportion » surtout avec leurs forces! Ils exécutent des travaux qu'on n'ose- » rait pas exiger d'un homme dans toute la force de l'âge! Il n'y a » pas de si malheureux commis qui voulût, dût-on doubler ses » appointements, entreprendre de faire, pendant six mois, la » besogne qu'ils font pendant des années. »

En faisant la part de l'exagération qu'il y a dans cette assertion, il faut bien convenir qu'il y a du vrai; et nous pensons avec M. Genpebien, qu'il devrait y avoir gradation dans les travaux, progression dans les labeurs imposés à l'élève comme il s'en trouve une dans les âges; et que l'élève de septième ne devrait pas travailler autant et quelquefois plus que l'élève de rhétorique. C'est-là, pensons-nous, une des causes du dégoût mortel qui saisit bien des élèves à leur entrée dans la vie de collége.

M. Marlin lui-même, dans sa réponse à M. Gendebien, est forcé d'avouer que cette assertion touchant le travail excessif imposé aux jeunes gens est vraie jusqu'à certain point.

La seconde cause de faiblesse de l'étude du latin et du grec, c'est le commencement simultané de l'étude de ces deux langues.

Les difficultés que rencontre l'élève en commençant à apprendre le latin sont déjà assez nombreuses, tous le monde en convient. Cependant on ne craint pas d'augmenter encore considérablement ces difficultés en y joignant dès la sixième, quelquefois même dès la septième,

l'étude du grec. Et on s'étonne après cela que des enfants de 10 à 12 ans n'aient pas de goût pour ces études ; on s'étonne qu'ils n'y entendent rien, qu'ils n'y fassent pas de progrès !

Sans parler du travail qu'exige l'étude simultanée de deux langues, travail qu'on mesure rarement aux forces de l'élève, n'y a-t-il pas déjà dans leur étude seule de quoi rebuter le courage le plus robuste, de quoi épouvanter l'intelligence la plus heureuse ? On n'hésite pas cependant à faire étudier en même temps *rosa* et Κεφαλή, *amo* et λύω.

Les difficultés sont grandes pour tous, inextricables pour la plupart ; il s'agit de langues transpositives dont le génie diffère essentiellement de celui de la langue maternelle, soit ! L'élève doit avancer, et comme à Laquedem, on lui crie constamment : *marche, marche.*

Il ne faut pas se le dissimuler, pourtant, l'adolescent n'est pas une machine dont on puisse impunément faire tendre les ressorts et exagérer la force à volonté.

La modération est bien placée partout, mais c'est surtout dans la culture des jeunes intelligences qu'il faut la mettre en pratique.

Commencer, en même temps, comme on le fait, l'étude du latin et du grec, c'est jeter la confusion dans les idées de l'élève, c'est l'empêcher de pouvoir comprendre jamais peut-être le mécanisme et le génie de ces langues.

Nous le savons bien, les professeurs ne font pas ce qu'ils veulent, mais seulement ce qu'ils peuvent et le programme est, pour nombre d'entre eux, l'obstacle qui arrête leur zèle et leur bon vouloir. Peut-être même serait-ce en vain qu'ils s'adresseraient à qui de droit pour demander des modifications !

Quelques écrivains se fondant sur les emprunts considérables faits par la langue latine à la langue grecque voudraient commencer par l'étude de cette dernière. Nous ne saurions partager leur avis et voici pourquoi : la langue latine, par la ressemblance de ses caractères et

d'une foule de ses mots avec ceux de la langue française, est beaucoup plus facile à étudier que la langue grecque; ensuite l'analogie d'un grand nombre de latinismes avec les hellénismes aplanit évidemment un des grands obstacles de l'étude du grec.

Tout le monde le sait, les idiotismes sont une des grandes difficultés de l'étude des langues, surtout des langues transpositives. Il y aurait donc, selon nous, un immense avantage à commencer par le latin seul.

Il ne faut pas qu'on l'oublie, tout dépend généralement du commencement.

Qu'on ne fasse donc pas de l'étude des langues anciennes une sorte d'Olympe à escalader, réservé aux seules intelligences d'élite, à ceux que la nature a traités en enfants gâtés. Il n'en est rien. En rendant l'étude du latin et du grec plus facile, on la rendra plus attrayante, on la fera aimer; et l'élève, heureux de comprendre, s'y appliquera de tout cœur, fera des progrès rapides et la faiblesse dont on se plaint disparaîtra. Maintenant, au contraire, l'élève, perdu en entrant dans ce labyrinthe, dans cet amas indigeste de grec et de latin, lâche pied à la première marche et à peine entré voudrait en sortir.

La troisième cause de la faiblesse des études moyennes, c'est l'exubérance des branches scientifiques dont on entoure trop tôt l'enseignement classique. Plusieurs fois cette cause a été signalée.

En 1840, dans le rapport sur l'enseignement supérieur, présenté aux chambres, M. Rogier disait :

« Plusieurs colléges ont singulièment étendu la liste des matières
» enseignées, tout en raccourcissant le temps des études. Si les
» programmes étaient trop circonscrits autrefois, si les méthodes,
» en se perfectionnant, ont permis d'étendre le cercle de l'enseigne-
» ment, il a pris un développement extrême qui offre plus d'un
» danger. Si la mémoire y gagne, l'intelligence y perd. Trop sou-

» vent aussi on aborde des branches scientifiques pour lesquelles des
» jeunes gens de collége ne sont pas mûrs encore. »

Cette manie d'enseignement encyclopédique qui veut faire des élèves des Pic de la Mirandole est parfaitement vraie, et n'a pas peu contribué à abaisser le niveau des études.

Au rebours de l'adage ancien, *non multa sed multum*, on *voit* beaucoup, mais on *sait* peu.

On doit nécessairement perdre en profondeur ce qu'on gagne en superficie. Cette loi physique a été perdue de vue dans la rédaction des programmes. On a multiplié les matières, soit pour distancer un établissement rival, soit pour éblouir le public par un interminable catalogue de branches scientifiques. Et quel a été le résultat de cet amalgame incohérent et gigantesque? Chaque professeur persuadé de l'importance de son enseignement a exigé de l'élève le même travail que s'il ne suivait que son cours. Tiraillé en tous sens, ne pouvant faire face honorablement à une avalanche de devoirs et de leçons, l'élève s'est découragé, a pris l'étude en horreur et a tout négligé.

Oh! nous le savons bien, quelques natures merveilleusement douées ont su mener de front avec succès toutes ces branches diverses. Mais, encore une fois, ce sont là de rares exceptions, tandis que tous les cours devraient être gradués et combinés de telle façon que tous les élèves pussent les suivre avec succès sans s'épuiser.

La quatrième cause de la décadence des études moyennes, c'est la défectuosité de la méthode généralement suivie pour l'enseignement des langues anciennes. Cette dernière cause est capitale; c'est elle qui, jusqu'à certain degré, résume toutes les autres.

Nous allons donc l'examiner minutieusement : ici tous les détails sont importants, car un rien accélère les progrès de l'élève, comme un rien les arrête. Sur bien des gens, les mots innovation, réforme, produisent l'effet de la tête de Méduse ; et la vieille habitude scolas

tique de commencer l'étude de toute science par la synthèse, quoique battue en brêche par les Locke, les Condillac, les Dumarsais, les Bauzée, ne s'est pas amendée : elle est restée la même presque partout.

Voyons quels sont les procédés en usage pour faire apprendre le latin et le grec.

Il ne faut pas oublier que l'élève ne sait pas un mot des langues qu'il va étudier. Soit : on lui donne une grammaire, c'est-à-dire un recueil de lois, d'observations faites sur la langue en question, et on la lui fait apprendre avant de lui avoir fait faire connaissance avec les mots, les faits que ces lois, que ces observations concernent.

Que dirait-on de celui qui, chargé de faire connaître l'intérieur d'un édifice, s'arrêterait à la porte pour en expliquer, avant d'y entrer, le plan et les détails?

Ne serait-ce pas là, qu'on nous pardonne l'expression, manquer complètement de sens commun?

Ne diriez-vous pas à cet homme : entrez d'abord et vous expliquerez après, ayant les faits à observer sous les yeux?

Le jeune homme qui commence l'étude des langues se trouve dans une position parfaitement identique : pour lui, les langues sont des édifices qu'il s'agit de visiter, d'observer, de connaître, et pourtant, lui aussi, on l'arrête d'abord au seuil du monument; on lui charge la tête d'explications, d'observations qu'il n'entend pas, parce qu'il n'a pas les objets qu'on lui explique sous les yeux ; c'est là, on en conviendra, un moyen peu rationnel.

Notons que l'élève n'ayant rien compris aux abstrations qu'on lui a fait apprendre, n'en a retiré qu'un commencement de dégoût pour des choses qu'on devait s'attacher à lui faire aimer de prime-abord.

Poursuivons.

On vient d'ouvrir la porte de l'édifice à l'élève, on lui a mis,

comme on dit, un *auteur* entre les mains; sans doute on va le lui expliquer, on va lui faire connaître tous les objets qui s'y trouvent pour qu'il puisse après visiter seul n'importe quel ouvrage du même genre et s'y reconnaître parfaitement. Cela devrait être, mais on en agit tout autrement.

Dès que la porte est ouverte, c'est-à-dire, la première page expliquée, on l'installe au milieu de la place, et on lui dit : *cherche*.

Rassurons-nous, il n'est pas seul, on lui a donné pour l'aider dans ses recherches un guide appelé dictionnaire, guide un peu aveugle, il est vrai, mais qu'importe? *il faut exercer l'intelligence*, et ce travail, digne du sphinx et d'OEdipe, est un excellent moyen de gymnastique intellectuelle.

Risum teneatis.

Ne serait-il pas beaucoup plus simple et surtout plus naturel de traduire d'abord à l'élève quelques chapitres qu'il devrait apprendre, et sur ce léger fonds lui faire traduire sous les yeux du maître les chapitres suivants, en lui rappelant les mots qu'il aurait oubliés et en lui donnant la signification propre de ceux qu'il n'a pas encore vus, au lieu de l'envoyer chercher au hasard dix significations pour une dans ces livres qu'on a si justement appelés des ossuaires du langage?

Qu'on ne prétende pas que ce travail pénible de la recherche matérielle des mots exerce l'intelligence. Ce qui exerce l'intelligence, c'est la recherche de la pensée de l'auteur et pour cela il est indispensable de connaître la signification propre, isolée, d'un certain nombre de mots.

L'exercice dont nous venons de parler alterne avec un autre qui n'est pas moins agréable, toujours grâce au dictionnaire, ce vademecum de l'étudiant.

Ici il s'agit des thèmes.

On dicte à l'élève une matière peu calquée sur les versions d'auteur qu'il a faites, souvent remplie d'idiotismes qu'il n'aperçoit pas à cause de sa force en analyse logique. Armé de sa grammaire et du petit livre que vous savez, il procède à la confection de son thème, où le hasard, ce guide si sûr, lui fait accoupler les mots les plus incohérents, les plus disparates.

Et c'est là l'histoire de tous les jours, c'est l'histoire qu'on trouve dans chacun des six ou sept volumes de cet ouvrage qui a nom *les humanités*. — Résumons-nous :

Nous croyons avoir suffisamment démontré l'importance des études classiques et leur faiblesse actuelle.

Nous avons cherché les causes de cette décadence et nous en avons indiqué quatre principales :

L'étude prématurée des langues anciennes, devançant une connaissance suffisante de la langue maternelle;

La simultanéité de l'étude des éléments du latin et du grec;

L'exubérance des matières que l'on adjoint *trop tôt* à l'enseignement classique;

Enfin la défectuosité des méthodes suivies généralement.

Les causes que nous venons de rappeler indiquent déjà par elles-mêmes quels seraient les moyens de remédier au mal dont nous nous occupons. — Nous allons cependant nous attacher à les développer.

Ici nous sommes obligé d'intervertir l'ordre que nous avons suivi dans l'examen précédent.

Les méthodes exerçant une influence prépondérante sur tout l'enseignement, c'est par là que nous allons commencer.

Fidèle à notre épigraphe, nous répétons : *la méthode pour enseigner les langues doit être conforme aux procédés de la nature.*

Nous pensons avoir prouvé qu'on est loin de suivre la marche naturelle dans l'enseignement des langues classiques. Pour appuyer nos

assertions nous allons d'abord citer à ce sujet l'opinion de quelques philosophes et grammairiens distingués.

Voici ce que dit Locke : « Lorsque l'enfant vient au monde, le latin » ne lui est pas plus étranger que l'anglais, pour lequel en n'em- » ploie ni règles, ni grammaires. On a coutume d'enseigner le fran- » çais de la même manière, sans embarraser de règles l'esprit des » enfants. Je ne puis assez m'étonner que les parents, ayant vu les » succès d'une telle méthode, n'aient pas imaginé de l'appliquer à » l'étude de la langue latine. Je voudrais bien, en effet, qu'on me » montrât une langue que l'on ait apprise par la voie des règles. » Pour apprendre une langue il n'y a *d'autre* guide à suivre que l'usage » et *rien* ne peut servir, en cette rencontre, que la mémoire et les » habitudes que l'on a contractées (1). »

Au premier abord la théorie de Locke peut paraître trop absolue, surtout pour ce qui concerne les langues mortes.

Mais examinée attentivement, elle nous semble applicable au grec ou au latin tout autant qu'à l'allemand ou à l'anglais.

Il est incontestable en effet que le moyen le plus sûr, le plus facile et le plus court pour savoir une langue quelconque, c'est d'aller l'apprendre par l'usage dans le pays où elle est le mieux parlée.

Et quand des parents, convaincus de la bonté de ce moyen, n'ont pas hésité, malgré la dépense, à envoyer leurs enfants en pays étranger, les ont-ils chargés de grammaires et de dictionnaires ? Ils s'en sont bien gardés, car ils savaient naturellement que la première grammaire c'est l'usage, et que le meilleur dictionnaire c'est la conversation.

Cela est bon, dira-t-on, pour les langues vivantes, mais où sont

(1) Locke, Pensées sur l'éducation des enfants.

les personnes qui parlent le latin et le grec (1)? D'abord on n'a plus aujourd'hui la prétention de *parler* le latin ou le grec ; mais le voulût-on, ce serait un motif de plus à l'appui de ce que nous allons dire.

Nous ajouterons aussi avec M. Marlin (2) : « que le but de l'étude » des langues mortes est l'intelligence des auteurs et qu'aspirer à » écrire le latin comme le parlaient les porte-faix de Rome est pour » nous un projet chimérique. »

L'*usage*, que Locke proclame le *seul* guide à suivre pour apprendre une langue, peut être facilement donné à tous les élèves d'une classe en leur faisant étudier à fond, apprendre par cœur et répéter souvent *un seul* bon auteur tout entier.

Cet usage par les livres, cette conversation muette, si l'on veut, offre, à nos yeux, deux grands avantages sur l'autre usage dont nous parlions tout-à-l'heure ; le premier c'est de pouvoir ne présenter que des modèles corrects, élégants et pleins de pensées choisies; la seconde c'est que comme la langue écrite est moins figurée, a moins d'ellipses que langue parlée, elle est plus facile à comprendre.

Nous dirons plus avant, comment nous comprenons la mise en pratique la plus efficace de l'étude d'un auteur.

Nous revenons à nos citations. La matière est trop importante pour ne pas s'entourer de témoignagnes puissants et irrécusables.

« Si nous citons souvent, c'est que rien n'est plus commode, en » effet, et plus utile en même temps; nous étayons ainsi nos opi- » nions d'imposantes autorités, et la responsabilité n'en retombe » plus sur nous seuls. » (3)

(1) Il ne peut pas être question ici du grec moderne ou romaïque qui est au grec ancien, ce qu'est au français un patois quelconque, le wallon, par exemple.

(2) Méthode pour l'enseignement des langues anciennes, p. XVIII.

(3) Réponse à M. Gendebien, par D. Marlin, p. 23.

D'ailleurs, nous dirons avec M. Baguet; « *il ne faut pas avoir la*
» *prétention de donner du neuf (sur cette matière); mais il faut*
» *prendre le bien où il se trouve.* » (1)

Condillac, tout en n'allant pas aussi loin que Locke, reconnaît néanmoins la nécessité de commencer l'étude des faits avant celles des lois qui les régissent.

« Il n'y a point d'âge, dit ce philosophe, où l'on puisse compren-
» dre les principes généraux d'une science, si l'on n'a pas fait les
» observations qui y ont conduit, et si l'on ne connaît pas les faits
» sur lesquels ils reposent. »

Dumarsais est plus explicite : « Il n'est pas possible, dit-il, d'en-
» tendre les principes généraux et abstraits, lorsqu'on n'en a pas
» encore les idées particulières qu'ils supposent. Je commence par
» l'explication, et non par les règles. Lorsque les enfants ont
» remarqué que les mots latins changent en terminaison, je leur
» montre à décliner et à conjuguer. C'est tomber dans le défaut le
» plus grossier que de commencer par les règles. » (2)

Rollin est tout-à-fait du même avis : « Pour bien composer en
» latin, dit ce maître dans l'art d'enseigner, il faut bien connaître
» les tours, les locutions, les règles de cette langue, et avoir fait
» amas d'un nombre considérable de mots, dont on sente bien la
» force. Or tout cela ne peut se faire qu'en expliquant les auteurs,
» qui sont comme un dictionnaire vivant et une grammaire parti-
» culière, où l'on apprend, par expérience, la force et le véritable
» usages des mots, des phrases et des règles de syntaxe. » (3)

(1) Quelques mots à M. Marlin, p. 13, par P. N. J. G. Baguet.

(2) Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine par Dumarsais, Paris 1722.

(3) Rollin, traité des études.

« La connaissance des huit ou neuf parties du discours, dit le » grammairien Pluche, est pour nous une étude pénible, et communément inutile, quand on considère cette structure en elle-même, » et qu'on la sépare de tout objet. Nous verrons que c'est cette » abstraction même qui gâte tout, au lieu qu'elle est plus agréable » et plus sûre, lorsqu'on la commence par l'usage des bons auteurs, » les règles et les généralités s'assemblent dans la tête à la suite des » bons exemples. » (1)

Lemare ne s'exprime pas d'une façon moins catégorique. Il reproche d'abord à L'homond « de prendre les gallicismes pour point de » départ, au lieu de faire connaître les latinismes, et de les proposer » pour objets d'imitation. »

Il ajoute: « au lieu de faire réciter à votre élève des paroles qu'il » ne peut concevoir, et de lui demander gravement : qu'enseigne » cette règle? faites lui lire et relire un groupe de faits, comme celui » de *te tua fata docebo; nunquàm divitias deos rogavi*, etc., et » demandez lui ce que montrent, ce qu'enseignent ces faits. Vous » verrez que son défaut ne sera pas de ne pouvoir généraliser, » mais de généraliser trop. Il sera temps, alors, de lui faire vos » remarques. » (2)

Le même grammairien dit en parlant de Dumarsais : « il avait été » vivement frappé du temps si inutilement employé à chercher les » mots dans le dictionnaire, de la difficulté qu'avaient les commençants à les y trouver, et surtout de l'insuffisance ainsi que du danger de cet instrument, si propre à meubler l'imagination de fausses » idées, tout y étant présenté abstractivement et sans appui. »

(2) Mécanique des langues, par *Pluche*; le même ouvrage traduit en latin par l'auteur sous le titre : De linguarum artificis. Paris, 1751.

(3) Cours de langue latine par *Lemare*.

Lemare dit encore ailleurs : « l'élève perd un temps précieux à
» feuilleter un dictionnaire, dont les impressions sont passagères et
» ont besoin d'être répétées indéfiniment, et où les mots ne sont
» donnés qu'avec une valeur vague, absolue, abstraite. »

Radonvilliers parle dans le même sens : « L'étude du latin, dit cet
» écrivain, se réduit à un recueil de faits. Il ne s'agit que de lire le
» latin joint au français qui l'interprète. La vraie et la seule difficulté
» des langues, c'est la nécessité de répéter les mêmes lectures. Je
» puis épargner à mon élève le dégoût du rudiment et de la syntaxe,
» l'ennui des thêmes, le travail même du dictionnaire, mais je ne
» puis lui épargner la peine de relire souvent les mêmes mots. Avec
» les règles on est souvent arrêté ou par la difficulté d'en faire l'ap-
» plication, ou par la difficulté de les comprendre ; mais par l'usage,
» on fait toujours un pas en avant, et l'on ne s'arrête jamais. » (1).

Pluche que nous avons déjà cité dit encore : « Un jeune homme se
» gâte par le latin qu'il fait et par le latin corrigé. Lorsqu'il sera temps
» de faire des thêmes, il faut que le sujet en soit pris dans un auteur
» latin classique, et que ce latin ne soit jamais du crû du maître :
» on ne peut faire fond que sur la belle antiquité. »

« Il n'est point prudent, ajoute le même écrivain, de commencer
» par gâter une langue, quand on entreprend de l'enseigner. Ceux
» qui ont soin, par condescendance pour les commençants, de ran-
» ger le latin selon la marche de notre langue, conviennent que c'est
» un latin fort éloigné du bon usage ; mais ils ne conviennent point
» qu'il en coûte plus pour apprendre ce mauvais latin, que pour
» apprendre le bon, parce qu'ayant l'esprit plein de leurs rubriques,
» ils ne font pas de réflexion sur l'action et la marche de la nature. »

(1) Traité de la manière d'apprendre les langues, par *Radonvilliers*. Paris, 1768.

Ecoutons une seconde fois Rollin : « J'ai toujours souhaité, dit-il, que l'on mît entre les mains des commençants des auteurs où ils trouvassent l'application des règles toutes faites, au lieu qu'ils sont obligés de la faire dans des thèmes qui ne sont propres qu'à les tourmenter par un travail pénible et peu utile. »

Lemare qui le premier a le plus vivement attaqué la routine ordinaire revient à la charge dans le passage suivant : « s'il y avait au » monde un seul homme éclairé qui crût qu'il est plus facile d'écrire » ou de parler une langue que de la comprendre, ce serait pour » nous un phénomène : nous voudrions le voir, pour examiner » comment les ténèbres peuvent subsister avec la lumière. — L'art » d'écrire ou de parler une langue étrangère exige tant de connais- » sances, un si grand usage pour le choix des mots et leurs alliances, » une si grande habitude des tours et des idiotismes ! Cependant il » existe une grande nation où, malgré ce principe incontesté, toute » la jeunesse est, presque en naissant, condamnée aux thèmes. On y » commence donc par la fin, par tout ce qu'il y a de plus difficile; » disons-le, par l'impossible. — D'un autre côté, ceux qui partent » ainsi du français penseront toujours en français, et ne pourront » jamais écrire dans le goût de la bonne latinité.

» Lorsqu'ils voudront parler latin, le tour français se présentera » toujours le premier, et comme il leur est beaucoup plus familier, » l'habitude les entraînera souvent. Cet effet tient à la nature » même du procédé : il est inévitable. »

Comme on vient de le voir, toutes ces autorités sont d'accord pour combattre l'abus des grammaires, des dictionnaires et des thèmes. Quel serait donc le moyen de remédier à ces graves inconvénients ?

Nous avons dit que le vice de la méthode actuelle c'est de promener les élèves à travers des abstractions qu'ils ne comprennent pas, faute d'avoir les faits en question sous les yeux ?

Le moyen d'avoir des faits, c'est, disent les Rollin, les Pluche, les Lemare, etc., de commencer par l'étude d'un auteur. Nous ajouterons, avec MM. Baguet et Marlin, par *l'étude approfondie et la répétition continuelle d'un seul auteur*, en traduisant d'abord peu à peu à l'élève plusieurs morceaux littéralement, ayant soin de lui donner toujours la signification propre de chaque mot, 2.° en lui faisant apprendre, avec la traduction exacte, ces passages de mémoire, et l'exerçant comme nous l'avons déjà dit à traduire ce qui suit à l'aide de ce qui a été appris, rappelant les mots vus avec la signification qu'ils avaient, faisant connaître les nouveaux et montrant, le cas échéant, l'affinité du mot figuré avec le mot propre.

Pour retirer tout le fruit possible de cet exercice, il nous semble qu'il serait convenable de faire tenir note à l'élève dans un cahier *ad hoc*, de chaque mot-racine qu'on rencontrerait avec sa signification propre; d'expliquer et de faire noter chemin faisant les dérivés et les composés qui s'y rapportent.

L'étude des racines n'est pas, que nous sachions, fort répandue; on ne fait pas assez connaître aux élèves les changements de signification, presque toujours les mêmes, que font subir aux mots-racines l'adjonction des préfixes ou des désinences qui transforment ces mots en dérivés ou en composés.

N'est-ce pas cette étude des racines cependant qui a permis à tant de savants de connaître un grand nombre de langues dont une seule, sans ce fécond moyen, eût pu occuper toute leur vie?

N'est-ce pas au succès de ce procédé, infaillible pour arriver à l'intelligence approfondie d'une langue, qu'on doit les remarquables travaux dont s'est enrichie la philologie moderne?

On dira, peut-être: l'étude que vous préconisez n'est qu'une étude matérielle des mots. Hélas! cela est à peu près vrai; nous disons à peu près parce qu'il est impossible d'étudier les mots, qui sont l'ex-

pression de la pensée, sans étudier un peu aussi les choses qu'ils recouvrent. D'ailleurs, l'objection fût-elle sérieuse, ce que nous contestons, puisque force nous est de commencer, avant de comprendre la pensée, d'étudier la valeur intrinsèque et extrinsèque des mots, pourquoi ne prendrions-nous pas le plus court et le plus sûr chemin ?

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.

Cet axiome-proverbe du Juvénal français se justifiera à chaque pas, si, après avoir usé jusqu'au bout des procédés que nous venons d'indiquer, on veut alors ouvrir une grammaire, non pas pour l'apprendre, on l'aura apprise à son insu, mais pour *vérifier* les règles et les observations particulières sur l'auteur. Et l'élève retrouvant avec plaisir des remarques qu'il a déjà faites, retiendra sans effort cette vérification de ses propres observations.

Ici, une question.

Faut-il bannir l'usage des thêmes ?

Oui, s'il s'agit de ces pénibles élucubrations dont nous avons parlé.

Non, si l'on veut en user sobrement, ne donner à faire que des thêmes d'imitation, et obliger l'élève à justifier l'emploi des mots et des tournures dont il s'est servi en citant l'auteur étudié. Alors cet exercice devient un excellent moyen de pénétrer plus profondément dans la langue que l'on étudie, et de s'assurer si l'élève a bien saisi les règles à la connaissance desquelles on l'a initié.

Le second des moyens que nous croyons les plus propres à raviver l'enseignement des lettres anciennes, c'est de ne laisser commencer l'étude du latin qu'aux jeunes gens qui y sont suffisamment préparés par la connaissance raisonnée de la langue maternelle.

Ce moyen est considéré par M. Baguet comme très-important; voici ce qu'il dit à cet égard : « Une condition essentielle est de ne faire

» étudier les langues anciennes qu'après que les élèves ont déjà
» acquis une connaissance assez étendue de la langue maternelle.
» C'est par l'intermédiaire de cette langue que nous recevons nos
» premières notions dans la société, pourquoi ne l'emploierait-on pas
» aussi pour arriver à un degré plus ou moins élevé du développe-
» ment de notre intelligence? D'ailleurs il y a dans toutes les langues
» quelque chose de commun, et celui qui a fait une étude suivie de
» sa langue maternelle, qui sait la manier, qui en connaît le méca-
» nisme et ce qu'on appelle lès principes, qui, à l'habitude de la
» réflexion joint déjà une certaine facilité de rédaction, ne peut
» qu'avancer prodigieusement lorsqu'il entreprend l'étude des langues
» anciennes. » (1)

Et ailleurs : « On pense dans sa langue maternelle; or si l'instru-
» ment de la pensée est peu ou mal connu, la pensée elle-même en
» souffre. » (2)

Ainsi donc plus de latin en septième, ou, selon la loi du 1.er juin qui transforme cette classe en cours préparatoire, pas de latin dans ce cours préparatoire. Ce n'est pas trop d'une année pour compléter l'instruction primaire. Sans parler des matières accessoires, condiments indispensables des études d'une classe, on trouvera facilement dans un bon auteur français de quoi s'occuper pendant toute l'année.

Des exercices d'analyse logique et des essais de synthèse habilement préparés éveilleront la spontanéité de l'élève, développeront son intelligence, lui rendront familiers les éléments fondamentaux et communs des langues et lui feront faire des progrès rapides.

(1) Réflexions sur l'enseignement moyen, par F. N. J. G. Baguet; p. 38.

(2) Considérations sur l'organisation des colléges, par F. N. J. G. Baguet, p. 11.

Le troisième moyen de rendre aux études classiques la force qu'elles ont perdue, c'est de ne pas commencer simultanément l'étude du latin et celle du grec.

Bien préparé dans la classe inférieure, l'élève ne devrait étudier en 6.e que le latin à l'aide d'un auteur facile, répété constamment, et dont on lui ferait faire une étude aussi approfondie que le permettent son âge et son intelligence, ayant soin aussi de lui faire remarquer les analogies et les différences qu'offre la comparaison entre le latin et le français.

Quant au grec, il sera toujours temps d'en aborder l'étude en cinquième. Habitué pendant l'année précédente aux transpositions de la phrase latine, l'élève éprouvera moins de difficultés pour étudier le grec qu'il n'en a éprouvé en étudiant le latin; l'intime parenté des deux langues se montrera à lui constamment, en sorte qu'il lui sera facile d'en saisir les différences.

«Je crains l'homme qui ne sait qu'un livre», disait un ancien. C'est peut-être en méditant cette parole que le célèbre Jacotot a formulé les sentences suivantes et quelques autres du même genre : *tout est dans tout; — sachez un livre et rapportez-y tous les autres*, etc.

Sans nous prononcer sur la méthode qui est une conséquence de ces principes, méthode qui avec son bon et son mauvais côté, comme tant d'autres, n'a peut-être pas été assez appréciée, nous voudrions ne voir dans chaque classe qu'un seul auteur pour chaque langue, lequel, toujours dans chaque classe, serait étudié d'une manière approfondie en rapport avec la force intellectuelle des élèves.

Nous disions au commencement de ce travail, « que malgré le » nombre toujours croissant de branches scientifiques dont on a » entouré l'enseignement des lettres, au risque de l'étouffer, il est » encore possible, sans rien retrancher, de tout concilier. Il suffit » pour cela d'une réforme des méthodes. »

Il est évident, en effet, qu'une réforme dans les méthodes venant faciliter et fortifier l'étude des langues, réalisera une économie de temps profitable à l'étude des autres branches d'enseignement.

Pour cela il est nécessaire qu'une juste répartition accorde à chaque matière un nombre d'heures en rapport avec son importance, et qu'on ne fasse plus *aborder*, ainsi que l'a dit M. Rogier, *des branches scientifiques pour lesquelles les jeunes gens de collége ne sont pas mûrs encore.*

A ce propos, il est nécessaire de relever une erreur qui a malheureusement cours chez un grand nombre de personnes. Nous voulons parler de la prétendue incompatibilité des lettres avec certaines sciences.

Ces personnes oublient que *la science* quoique *multiple* dans ses formes, est *une* comme *la nature* qu'elle fait connaître, et que les lettres étant nécessairement le langage de la nature dans sa plus belle expression, elles sont de puissants interprètes pour aider à l'intelligence de la *science.*

C'est sans doute pénétré de cette vérité qu'un savant allemand, le docteur Tiersch, dans son ouvrage sur l'instruction publique, a dit :

« Le jeune homme élevé dans les études classiques, s'est acquis la
» force et l'habileté d'esprit nécessaires pour aborder avec succès
» les matières scientifiques. Familiarisé d'avance avec les difficultés
» qui ne font, dans les cours universitaires, que se présenter à lui
» sous une autre forme; habitué à combiner et à analyser, à saisir
» et à comparer de grandes séries d'idées et à en pénétrer l'enchaî-
» nement, il ne verra dans la méthode plus rigoureuse des leçons
» académiques qu'une application plus étendue de ce qui a occupé sa
« jeunesse entière ; il saura bientôt s'emparer des nouvelles matières
» qu'on offre à son ardente curiosité ; il les traitera avec intelligence
» et toujours avec un nouveau succès. Or celui-là seul, qui dès ses

» premiers pas dans la carrière académique, a le bonheur de parve-
» nir à ce point, pourra réussir et se distinguer dans ses études.
» Tout autre, au contraire, malgré ses immenses cahiers et sa
» science sur le papier, malgré une fréquentation assidue des cours,
» restera toujours faible, en proie aux doutes et à l'incertitude.
» Telle est la situation de tout élève qui arrive à l'université, dé-
» pourvu de connaissance et peu exercé à l'étude. Si, tôt ou tard, il
» parvient à ouvrir les yeux sur son triste état, il trouvera peut-
» être à son plus grand regret qu'il n'est par mûr pour les écoles
» supérieures et qu'il est en danger d'en manquer le but et
» peut-être celui de sa vie entière. Interrogez les professeurs de
» de jurisprudence, de médecine et de théologie, ils vous désigne-
» ront l'élève exercé dans les travaux qu'exige l'étude de l'antiquité
» classique comme celui qui a le plus de goût pour les nouvelles
» branches et les trouve les plus faciles. Les mathématiciens eux-
» mêmes avouent que les élèves qui suivent leurs cours après avoir
» fréquenté un bon collége, pénètrent plus tôt et plus aisément dans
» le sanctuaire de leur science que ceux qui sont sortis des écoles où
» l'on n'églige les études classiques, pour s'adonner exclusivement
» aux sciences exactes. »

Il ne faut pas oublier non plus qu'en voulant, avant le temps, et en le bourrant de sciences, faire d'un enfant un homme, on ne parvient à réaliser que des êtres chétifs, superficiels, pleins de suffisance incapables de penser, qui iront traîner leur présomptueuse nullité dans la société qu'ils affecteront de dédaigner.

Maintenant que la loi sur l'enseignement moyen donne au Gouvernement la direction suprême de l'instruction publique, c'est à lui qu'appartient l'initiative des améliorations dont nous avons essayé de démontrer la nécessité. Pour cela il importe avant tout de modifier les programmes officiels ainsi que les concours généraux

qui exercent une si grande influence sur tout l'enseignement.

Un dernier mot, et nous finissons:

Sans doute bien des idées émises dans cet essai peuvent provoquer la contestation, car la divergence d'opinions est grande sur la matière. Mais serait-il sage de rejeter impitoyablement, sans examen, toute idée de réforme?

Ne serait-il pas beaucoup plus sensé, sans affecter un dédain superbe qui pourrait cacher la pauvreté des raisons à opposer, de soumettre les opinions de ses adversaires au grand jour de la discussion et d'entrer franchement en lice, visière levée, pour les combattre?

Tout le monde gagnerait à une lutte courtoise dont l'issue, quelle qu'elle fût, ne pourrait être que profitable à l'amélioration et au progrès des études.

Victor VAN ACHTER.

